

A IMPLICAÇÃO DA METALINGUAGEM LINGÜÍSTICA NA DIFUSÃO DE CONTEÚDOS GRAMATICAIS E NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM ALUNOS E AGENTES EDUCATIVOS

Celda CHOUPINA¹
Adriana BAPTISTA²
José António COSTA³

RESUMO

Os documentos oficiais, reguladores do ensino do Português, e a Terminologia Linguística para os ensinos básico e secundário, em Portugal, enformam as práticas educativas e a abordagem dos conteúdos em manuais escolares e em auxiliares didáticos. No âmbito do género gramatical, a metalinguagem linguística utilizada naqueles documentos e replicada nas práticas educativas tem perpetuado, erradamente, o entendimento do género gramatical como uma categoria correlacionada com sexo e integrada no âmbito da morfologia flexional, passível de formação de contrastes nos nomes a partir do mesmo radical. Neste artigo, faremos uma descrição do fenómeno linguístico, realçando a não correlação entre marca de classe nominal e valor de género. Considerando o género uma categoria funcional obrigatória para a concordância do nome com as restantes palavras na frase, cujo valor será opcionalmente definido na Sintaxe Lexical ou na Sintaxe Funcional (Choupina *et al.*, 2015), adotaremos os princípios da Morfologia Distribuída (Halle & Marantz, 1993). Mostraremos ainda a implicação da metalinguagem linguística utilizada para descrever o género na difusão do conteúdo gramatical e na construção do conhecimento em alunos e agentes educativos.

PALAVRAS-CHAVE: Português Europeu; género linguístico; categoria gramatical; metalinguagem e ensino; conhecimento linguístico

Este trabalho inscreve-se no âmbito do projeto “Representações de e sobre género linguístico e suas implicações em contexto educativo”, desenvolvido desde

1 PP, Escola Superior de Educação, Ciências da Linguagem e da Literatura, Rua Roberto Frias, 602, 4200-465, Porto, Portugal, celda@ese.ipp.pt

2 PP, Escola Superior de Educação, Ciências da Linguagem e da Literatura, Rua Roberto Frias, 602, 4200-465, Porto, Portugal, adrianabaptista@ese.ipp.pt

3 PP, Escola Superior de Educação, Ciências da Linguagem e da Literatura, Rua Roberto Frias, 602, 4200-465, Porto, Portugal, jarcosta@ese.ipp.pt

março de 2012, no *Centro de Investigação e Inovação em Educação* (InED) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, e passou, até ao momento, por três fases. A equipa de investigadores iniciou a sua pesquisa junto de docentes e alunos do Ensino Superior, de cursos de Licenciatura em Educação Básica da referida Escola (1.^a fase do projeto, entre março de 2012 e março de 2013), redirecionou a pesquisa para o Ensino Básico, docentes e alunos (com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos, correspondendo aos 2.º, 4.º, e 6.º anos escolares), tendo analisado paralelamente os documentos reguladores do ensino e as gramáticas e os manuais de ensino dos vários anos dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, desde 1960 até 2014 (2.^a fase do projeto, entre abril de 2013 e setembro de 2014), e, finalmente, alargou a investigação ao nível da Educação de Infância, inquirindo e entrevistando crianças de 5 anos e os respetivos educadores (3.^a fase do projeto, desde outubro de 2014 até ao momento). Em vários encontros, congressos e workshops e revistas científicas têm sido apresentados os resultados destas investigações, dos quais se destacam os seguintes: Baptista *et al.* (2013a), apresentado ao *III SIELP*, em Santarém, e Choupina *et al.* (2013), apresentado ao *XXVII^e Congrès international de linguistique et de philologie romanes*, em Nancy, em que se divulgaram os primeiros resultados da investigação realizada com o público do Ensino Superior; Baptista *et al.* (2013b), apresentado ao *IV SIIMELP*, em Goiás, em que se partilham alguns dos resultados obtidos a partir da análise de materiais pedagógicos (manuais escolares e gramáticas); Choupina *et al.* (2015), apresentado ao *XXX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, em que se dão a conhecer alguns dos resultados recolhidos junto de alunos dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, e Costa *et al.* (2015), artigo publicado num número temático da revista *Exedra*, de Coimbra, no qual se realiza uma reflexão em torno dos dados obtidos com a análise dos documentos reguladores do ensino do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Nesta comunicação, faremos uma abordagem do conteúdo género linguístico nos nomes em Português Europeu, com o objetivo de perceber as implicações da metalinguagem linguística utilizada em documentos reguladores do ensino na difusão do conteúdo gramatical e na construção do conhecimento nos alunos e nos agentes educativos.

A metalinguagem linguística utilizada nos documentos reguladores do ensino do português, no domínio gramatical, ao nível dos ensinos básico e secundário, em Portugal, surge replicada em manuais escolares, gramáticas e outros materiais pedagógicos responsáveis pela difusão de conteúdos gramaticais. Assim, acaba por

condicionar a abordagem desses conteúdos, moldando não só as concepções, os conhecimentos e as práticas dos docentes como as representações e os conhecimentos dos alunos sobre o género linguístico.

Esta metalinguagem situa este fenómeno linguístico na morfologia flexional, portanto com propriedades de regularidade e sistematicidade, e institui e perpetua a associação entre categorias linguísticas e categorias não linguísticas e a existência de vários processos para a construção de contrastes de género nos nomes.

Procuraremos, assim, no primeiro ponto do artigo, fazer uma descrição do fenómeno linguístico enquanto marca de concordância sintática e questionar os processos que tradicionalmente são tidos como mecanismos de atribuição de género aos nomes (cf. Choupina *et al.*, 2015; 2014). No segundo ponto, refletiremos sobre a metalinguagem linguística utilizada nos documentos reguladores do ensino em Portugal, desde 1967, e que continua a figurar nos materiais pedagógicos e nas práticas educativas (no seguimento de Baptista *et al.*, 2013b, e Costa *et al.*, 2015).

1. O género em Português Europeu

Em Português Europeu (PE), o género linguístico é uma categoria obrigatória para a concordância das palavras nos sintagmas e nas frases, sendo que todos os nomes exibem um valor de género (masc./fem.), quer sejam palavras simples (*galo*; *casa*; *planeta*; *elefante*), quer sejam palavras complexas (*galinha*; *casamento*; *planetário*; *elefante-fêmea*).

No seguimento de trabalhos anteriores (cf. Baptista *et al.*, 2013a e b, Choupina *et al.*, 2013, 2015 e Costa *et al.*, 2015), agrupamos os nomes em dois tipos quanto ao género: nomes de género inerente e nomes de género sintático. Os nomes de género inerente (ou intrínseco) são, normalmente, bases simples, de género único, que não permitem a alteração do seu valor, como *mulher*, *casa*, *caderno*, *elefante*, e *galo*, a não ser que a estas se juntem afixos derivacionais (*-da*, *-mento*, *-al*, *-eta*, *-inha*, p. ex.). Os nomes de género sintático podem ser de dois tipos: (i) bases simples, cujo radical não é especificado quanto ao valor de género imediatamente após a categorização, admitindo na Sintaxe um dos dois valores, como *menino*, *galo* e *cliente*, com alteração ou não de

classe formal da base, e (ii) bases complexas, ou seja, nomes construídos na Sintaxe cujo género é único e não admite variação, como *casal* e *criança*.

Aceitando, na linha das propostas no âmbito da Morfologia Distribuída (MD), que os radicais são acategoriais e existem, num repositório, a par de morfemas funcionais e de morfemas gramaticais (Halle & Marantz, 1994), assim como a existência de cinco classes formais, três identificadas por vogais (o, a, e) e duas vazias (Alcântara, 2003, 2010⁴), parece-nos necessário distinguir a marca de classe temática do valor de género dos nomes e não correlacioná-los.

Desta forma, o PE é mais uma língua românica possuidora de raízes nominais distribuídas por classes, com realização ou não de marca vocálica, em que os elementos das classes e o valor de género não apresentam relação direta (cf. Alexiadou, 2004:30-43, para o contraste entre línguas românicas, como o espanhol e o italiano, e o Hebreu), tal como se pode verificar pelos exemplos de (1) e (2).

- (1) a casa_{fem} amarela_{fem} / o casaco_{masc} amarelo_{masc}
- (2) a pá_{fem} grande_{fem} / o panda_{masc} grande_{masc}
- (3) o elefante-fêmea_{masc} é muito lento_{masc}

Nestes exemplos, é notado que a concordância de género é obrigatória entre os elementos dentro do sintagma (1 e 2) e da frase (3), enquanto a concordância de classe não existe, isto é, o artigo, o nome e o adjetivo são sempre do mesmo género, mas o nome e o adjetivo podem ser de classes diferentes (cf. exemplos em (2 e 3)). Em cada um destes sintagmas nominais, o artigo, o nome e o adjetivo apresentam o mesmo valor de género, porque se dá uma cópia de traços do nome para a raiz adjetival (em MD a cópia pode ser realizada ao nível dos traços funcionais), e para a posição de especificador de sintagma nominal (SN), visível foneticamente no artigo definido. É nesta perspetiva que se considera que o traço de género do nome determina as formas que com ele se relacionam (Corbett, 2013a).

A especificação da classe é inerente às propriedades do nome em PE (tal como em outras Línguas Românicas), sendo que todos os nomes carregam a especificação da classe. Quanto ao género, este ou é inerente ou sintático, como já antes se explicitou; ainda que não haja marca morfológica de género, este é um traço funcional que se

4 Em Alcântara (2003) são apresentadas, para o Português do Brasil, cinco classes formais e em Alcântara (2010) estas são reduzidas para quatro, tendo a autora integrado a classe dos nomes atemáticos e dos nomes de índice vazio numa mesma classe.

reflete na concordância sintática e na seleção de determinantes. Os nomes que designam seres inanimados distribuem-se pelas diferentes classes temáticas, sendo arbitrária a relação destas com o valor de género. O mesmo princípio se encontra no conjunto dos nomes que designam seres animados: existência de formas nominais com diferentes valores de género nas cinco classes formais quer em bases simples, quer em bases complexas. Neste grupo de nomes, não há total coincidência (acidental ou parcialmente motivada) do valor de género do nome com a categoria biológica de sexo do referente, ainda que em grande parte dos nomes o valor de género esteja motivado semanticamente pela categoria de sexo. Poucos são os nomes que permitem o chamado “contraste de género” e naqueles que parecem admiti-lo, este não é realizado por flexão, mas por processos morfossintáticos variados (Corbett, 1991; Villalva, 2000; Choupina, 2011; 2015; 2014; Baptista *et al.*, 2013a).

Em síntese, em PE, todos os nomes têm género gramatical (manifestado num sistema binário de valores – masculino e feminino), sendo uma categoria do domínio da morfologia derivacional e da sintaxe. O valor de género atribuído às bases nominais não se correlaciona nem com a classe formal das palavras (índices temático), nem depende da categoria de sexo dos referentes. Perante isto, poucos são os nomes que admitem contraste de género. O género em Português Europeu é uma categoria arbitrária e funcional, que permite a concordância nos sintagmas e nas frases – domínio (morfo)sintático – por cópia de traços dentro do SN e da Frase.

2. Metalinguagem linguística nos documentos oficiais e materiais didáticos e implicações

Sendo o género uma categoria de aquisição relativamente precoce, de tal modo que, cerca dos três anos, as crianças são já capazes de desencadear mecanismos de concordância no interior do Sintagma Nominal, torna-se fundamental que o ensino formal seja capaz de partir dos conhecimentos que os alunos possuem para uma exploração rigorosa e sistemática deste conteúdo gramatical. No entanto, os documentos que regulam as práticas de ensino nem sempre acompanham a investigação produzida ao nível da descrição linguística, que acima sintetizamos, e da Psicolinguística e perpetuam, assim, algumas confusões ao nível da abordagem do género que acabam por

encontrar eco não só no discurso pedagógico em aula, mas também nos materiais produzidos para o ensino da língua (gramáticas, manuais e auxiliares). Tal situação repercute-se nas concepções que os próprios professores constroem sobre este assunto e nas representações que, consequentemente, também os alunos formulam. Assim, procurámos reconstituir este percurso: *documentos oficiais - materiais pedagógicos - conhecimentos construídos por professores e alunos*, no sentido de perceber de que forma cada etapa do processo condiciona negativamente as seguintes e introduz perturbações nos processos de ensino e de aprendizagem.

Num primeiro momento, avaliámos, à luz dos pressupostos teóricos enunciados na secção anterior como relevantes para a caracterização do género, o modo como os documentos oficiais que regulam o ensino em Portugal têm pautado a abordagem do conteúdo *género gramatical*, quer enunciando apenas os tópicos relevantes, quer apresentando breves definições das temáticas consideradas. Percorremos, assim, a *Nomenclatura Gramatical* de 1967, a *Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário* (TLEBS) (2004) e o seu sucessor *Dicionário Terminológico* (DT) (2008), instrumentos que, em diferentes épocas, têm fixado a metalinguagem linguística a utilizar no ensino da gramática; bem como as *Metas Curriculares* (2012) e o *Programa de Português do Ensino Básico* (2015), este ano reformulado em função do que surge consignado nas *Metas*, funcionando ambos como referência obrigatória no 1.º ciclo do Ensino Básico (primeiros quatro anos de escolaridade), nível de que aqui nos ocupamos, quer analisando algumas práticas de ensino e avaliação (avaliação externa), quer os manuais e as gramáticas editados.

Estaremos, pois, a considerar documentos de épocas diferentes, produzidos com fundamentos teóricos e propósitos científico-pedagógicos diversos, revelando, por vezes, concepções de género nem sempre coincidentes.

A *Nomenclatura Gramatical* (1967) integra o género na *Morfologia*, como categoria gramatical, ao lado do número, grau, voz, pessoa, tempo, modo e aspeto. Esta categoria surge como presente em cada uma das palavras variáveis, explicitando-se os valores de masculino e feminino para todas elas e acrescentando-se o neutro no caso dos pronomes (divididos em absolutos e adjuntos). Na relação do género com as várias classes de palavras, destaca-se a existência de formas variáveis, classificadas em uniformes e biformes, quer sejam nomes, quer adjetivos. Privilegia-se, neste documento, a possibilidade de o género interferir com a estrutura interna da palavra, daí ser incluído na Morfologia. Ora, como vimos, e tratando-se de uma propriedade

essencial em português para desencadear a concordância na frase, faria sentido surgir, igualmente, ligado à Sintaxe ou à Morfossintaxe. A *Nomenclatura* refere a concordância nominal no âmbito da Sintaxe, mas não explicita as categorias que condicionam a sua linearização.

Uma conceção diferente, que contempla a ligação entre os dois planos, está presente nos documentos produzidos a partir de 2004, primeiro a TLEBS (2004), depois o DT (2008). O *Dicionário* define género como uma “categoria morfossintáctica que está presente em todos os nomes, em alguns adjectivos (os adjectivos biformes) e em alguns pronomes” (DT, 2008: B.2.2.1). A *Terminologia* integra-o como categoria relevante nas palavras variáveis (B3.1.1), no âmbito da secção B3, referente às Classes de Palavras, numa época em que a investigação linguística⁵ já evidenciava a importância de considerar critérios não exclusivamente morfológicos na caracterização das partes do discurso.

2.1. O género linguístico nos documentos reguladores

A consciência da relevância de aspetos morfossintáticos para definir e caracterizar a categoria género gramatical não impede, contudo, que os documentos reguladores da terminologia linguística contenham algumas afirmações suscetíveis de provocar equívocos na redação dos textos reguladores do ensino e dos manuais, gramáticas e auxiliares, bem como nas práticas e na construção das provas de avaliação. Os aspetos que agora discutiremos situam-se nos planos semântico, morfológico e morfossintático.

A nível semântico, promove-se uma associação entre género e sexo ao afirmar-se que “nos nomes que referem uma entidade animada (uma pessoa ou um animal), o valor de género corresponde, tipicamente, a uma distinção de sexo (gato-gata)” (DT, B.2.2.1.). Esta correspondência está longe de qualquer sistematicidade, na medida em que são diversos os processos disponíveis para o contraste de sexo dos referentes. Aliás,

⁵ Já em 1999, Mário Vilela, por exemplo, defende que as categorias gramaticais deverão ser classificadas de acordo com critérios “de natureza semântica, morfológica e sintáctica” (Vilela, 1999: 56), sendo “o melhor critério (...) o que combina os aspectos sintáticos com os formais e semânticos” (Vilela, 1999:59). Para uma síntese da necessidade de autonomização das classes de palavras face aos demais planos linguísticos, ver Choupina & Costa (2011).

a menção aos nomes epicenos, sobrecomuns e comuns de dois, que figura tanto na TLEBS como no DT, resulta dessa confusão entre uma categoria gramatical e uma categoria biológica. Na verdade, só no último daqueles subtipos de nomes um contraste linguístico (entre os artigos *o* e *a*) acompanha uma distinção de sexo (ex: *o jornalista/a jornalista*), como resultado da obrigatoriedade de especificação sintática do género. Nos epicenos e nos sobrecomuns, nomes de género inerente, é impossível opor valores de género e os segundos nem sequer permitem contrastar o sexo das entidades: é possível, por composição, formar *o corvo-macho/o corvo-fêmea*, distinguindo o sexo, não o género, mas seriam agramaticais oposições como *o indivíduo/*a individua* ou *o indivíduo /*a indivíduo* ou ainda **o indivíduo-macho/*o indivíduo-fêmea*.

Do ponto de vista morfológico, a associação entre o género e o índice temático (sugerida no contraste *gato-gata* acima apresentado) ou entre o género e a flexão constituem, igualmente, um entrave a uma clarificação dos conceitos. No DT, pode ler-se que, “em português, os índices temáticos são -a, -o, -e, que podem acumular a função de marcadores do género nominal” (DT, 2008: B.2.2.1.), afirmação que direciona a atribuição dos valores de género para aspetos morfológicos. Sabe-se, contudo, que existem nomes e adjetivos sem índice temático (*mel*) ou com índice diferente de <-o>, <-a> ou <-e> (*café, mão*) e que, mesmo quando o IT está presente, a correspondência com os valores de género não é direta, porquanto existem nomes masculinos e femininos distribuídos pelas cinco classes temáticas referidas. Apenas nos adjetivos biformes parece existir uma certa regularidade, insuficiente, contudo, para que se possam valorizar os índices temáticos como marcadores de género ou sequer que possa considerar-se estarmos perante um processo de flexão (cf. Choupina *et al.*, 2015).

A flexão, pelo seu carácter obrigatório e sistemático que acima apresentámos, somente ocorre na categoria número, como, aliás, a TLEBS (2004: B2.4.1) faz notar quando enuncia os processos de formação de palavras e aí, no âmbito da flexão nominal, não figuram o género, nem o grau, mas apenas a variação singular/plural. O DT acaba por redirecionar negativamente esta perspetiva, ao considerar o género como “categoria relevante para a flexão de nomes, determinantes, pronomes e adjetivos” (DT, 2008: B.2.2.1). Por um lado, confunde-se, num mesmo enunciado, categorias gramaticais que linearizam o género e o grau de modo diverso. Por outro, assume-se a flexão como um processo disponível para a variação em género, o que entra em contradição com o facto de os nomes de género sintático receberem traços desta categoria através de processos diversos, nos quais se incluem o recurso ao IT, mas

também a morfemas derivacionais (*instrumento*_{masc}; *mulherão*_{masc}; *construção*_{fem}) e à combinação com outras categorias (determinantes, quantificadores ou adjetivos). Logo, a ausência de obrigatoriedade inviabiliza a possibilidade de se falar em flexão nominal.

Esta diversidade conduz, ainda, a um terceiro tipo de equívocos, de natureza morfossintática, também suscitados pela abordagem do género feita nos documentos reguladores. Como pudemos comprovar com os exemplos apresentados no parágrafo anterior, especificar o género não é sinónimo de estabelecer contrastes e, por isso, não só é verdade que a variação não se mostra obrigatória, como também é possível identificar processos variados de especificação, que não de oposição, de valores de género, quer operando sobre bases simples, quer sobre bases complexas. Pares heterónimos como *cavalo/égua*, evidenciados no DT como “casos irregulares” (DT, 2008: B.2.2.1), não se relacionam de todo com a oposição de valores de género, mas apenas com contrastação do sexo dos referentes, o mesmo podendo afirmar-se dos pares gerados a partir do recurso a morfemas derivacionais (*galo/galinha*).

A concordância, mecanismo morfossintático que justifica a valorização do género como categoria relevante em português, seria um aspeto a privilegiar no tratamento da temática nos documentos reguladores. Apesar de tanto a TLEBS como o DT se referirem a este mecanismo e enunciarem os contextos em que ocorre, não são, todavia, suficientemente claros na explicitação da relação entre género e concordância. A *Terminologia* enquadra este tópico na secção B4 (Sintaxe), no âmbito do grupo nominal (B4.2.1), referindo a concordância nome-determinante/quantificador e nome-adjetivo, sem nunca identificar quais as categorias em que essa concordância ocorre. O *Dicionário* apresenta-a como um “processo gramatical em que duas ou mais palavras partilham traços flexionais de pessoa, género ou número” (B.4.5.), mas não particulariza o modo como cada item é especificado na frase. Nesta perspetiva, esquece-se a importância da concordância em género no âmbito mais alargado da frase.

Constatamos, assim, nesta breve avaliação dos documentos orientadores, que a forma como apresentam a categoria género se torna determinante na perpetuação de certas conceções nos documentos reguladores do ensino, as Metas Curriculares de Português (2012)⁶ e os Programas de Português do Ensino Básico (2015), que agora analisaremos. Trata-se dos dois textos oficiais em vigor atualmente no ensino em

6 Apesar de a versão de 2015 dos Programas de Português do Ensino Básico retomar as Metas Curriculares, optámos, no caso deste último documento, por seguir e citar a versão de 2012, que inclui um texto introdutório relevante para compreender o seu aparecimento.

Portugal. O primeiro foi elaborado no sentido de fornecer “uma visão o mais objetiva possível daquilo que se pretende alcançar, permitindo que os professores se concentrem no que é essencial e ajudando a delinear as melhores estratégias de ensino” (Buescu *et al.*, 2012: 4). O segundo constitui, de acordo com os objetivos e descritores fixados nas *Metas*, uma revisão profunda dos *Programas* anteriores, que tinham entrado em vigor em 2009.

Os comentários que adiante produziremos incidem, essencialmente, sobre as Metas Curriculares, compostas, dentro de cada domínio, por objetivos e descritores que explicitam o que se espera que os alunos venham a saber no final de cada ano de escolaridade. Os Programas constituem, apenas, o registo dos conteúdos subjacentes a cada meta, sendo embora sintomático que, na sua organização interna, coloquem o género na dependência da *Morfologia e Lexicologia*, o que, de certo modo, constitui um recuo às conceções presentes na Nomenclatura Gramatical de 1967. Esta opção é, contudo, coerente com o facto de este documento apenas contemplar a dimensão morfológica do género e parece estar em consonância com a sobrevalorização desta dimensão na TLEBS e no DT (embora aqui a vertente morfossintática seja enunciada), o que acaba ou acabará por condicionar negativamente as práticas educativas.

Os principais problemas que encontramos prendem-se com a associação de género a sexo, a correlação do índice temático (IT) com os valores de género e, consequentemente, com a vinculação do IT a um processo de flexão que permitiria a oposição dos valores de género. Em contexto pedagógico, esta assunção conduz a uma *pseudorregra* segundo a qual os nomes com IT <-o> seriam masculinos e os de IT <-a> femininos, e a comutação destes IT permitiria o contraste de género.

A confusão entre género e sexo acompanha o desenvolvimento linguístico da criança, sobretudo a partir do momento em que, cerca dos três anos, começa a efetuar alguns juízos de valor gramaticais sobre os enunciados (Figueira, 2004), produzindo sobreregularizações (*pai careco*), autocorreções (*Eu sou carro. Quer dizer, eu sou carra*) e heterocorreções. A reflexão metalinguística subjacente aos exemplos apresentados permite concluir que a criança associa género e sexo, o que se reflete nos “itens que a qualificam ou que fazem referência a algo que afeta a ela” (Figueira, 2004: 67). Seria, assim, fundamental que o ensino formal contribuísse para debelar esse equívoco, o que se torna mais difícil se os próprios documentos oficiais o replicam, como se verifica num dos descritores presentes nas Metas Curriculares e previstos para o 3.º ano de escolaridade: “Reconhecer masculinos e femininos de radical diferente”

(G3/obj.27/desc.8). Como vimos, formas que apresentam um radical diferente não podem constituir pares de género, porque simplesmente são palavras diferentes, e apenas permitem contrastar o sexo dos referentes. Este raciocínio acaba por projetar-se, igualmente, na identificação de outras regras enunciadas para aquilo que nas *Metas* se designa por formação do feminino de nomes e adjetivos, como se os processos convocados fossem relevantes para contrastar género e sexo e esquecendo-se as situações em que o acréscimo de determinados sufixos (como *-mento* ou *-ção*) permite, efetivamente, especificar o valor de género de um item lexical recentemente formado, nada tendo que ver com valores de sexo.

Se, do ponto de vista semântico, esta ligação entre uma categoria linguística e uma categoria biológica percorre os documentos reguladores, a nível formal essa confusão encontra reflexo na formulação da já referida *pseudorregra* que associa IT e género, através do processo da flexão. Como vimos, o DT admite que o índice temático pode assumir a função de marcador do género nos nomes. Em consonância com esta perspetiva, as *Metas* advogam, logo no 1.º ano, que os alunos devem ser capazes de “formar femininos e masculinos de nomes e adjetivos de flexão regular (de índice temático *-o* ou *-a*)” (G1/obj.21/desc. 1). Os *Programas* juntam, nos conteúdos elencados para o mesmo ano, uma outra categoria morfossintática – o número: “Nome e adjetivo qualificativo: flexão em género e número (regular)”.

Reúnem-se, assim, no mesmo enunciado classes de palavras diferentes (nomes e adjetivos) e que linearizam o género de modo particular: todos os nomes têm género, seja inerente, seja sintático, e tal é relevante para desencadear a concordância no SN e na frase; os adjetivos não têm género e *recebem-no* do nome (através de um mecanismo formal de cópia de traços), com o qual concordam, concordância essa visível foneticamente apenas se forem biformes. Também a associação entre género e número é problemática, porque, como atrás expusemos, apenas nesta última categoria existe verdadeiramente flexão. Aliás, é curioso verificar que os *Programas* separam o grau destas duas categorias, no 4.º ano, referindo, e bem, a *variação* em grau nos nomes (e não flexão); contudo, a mesma afirmação deveria ser feita para o género.

Os nomes não flexionam em género, sendo vários os processos que permitem especificar, quando necessário, os valores de género e não constituindo o índice temático nem *especificador* de género, nem indicador *infallível*, na medida em que há nomes masculinos e femininos de IT <-a>, <-e> e <-o>. Não existe, portanto, regularidade na associação entre género e IT, nem sequer no recurso à flexão como

processo produtivo na linearização dos valores de género, porque tal apenas sucede num número reduzido de situações (aluno, barco, menina). São, efetivamente, vários os processos disponíveis para especificar o género, surgindo nas *Metas*, quer no 3.º ano – “Formar o feminino de nomes e adjetivos terminados em *-ão*” (*G3/obj.27/desc.10*) –, quer no 4.º ano – “Formar o feminino de nomes e adjetivos terminados em consoante” (*G4/obj.28/desc.2*). Trata-se de uma enumeração assistemática, porque não contempla várias outras situações, e parece sempre subordinada às questões do contraste de sexo, como se depreende do descritor que, como vimos, menciona a heteronímia de radicais. Não sendo particularmente evidenciada na TLEBS e no DT, a concordância também não assume nas *Metas* e nos *Programas* a centralidade que se justificaria a propósito do género. Apenas de forma indireta, referida como *utilização de marcas*, figura no 2.º ano, no domínio da Leitura e Escrita: “Elaborar e escrever uma frase simples (...), utilizando corretamente as marcas do género e do número nos nomes, adjetivos” (*LE2/obj.14/desc.4*).

A forma como os documentos reguladores preconizam a abordagem do conteúdo género gramatical não acompanha, como procurámos demonstrar, o que a investigação linguística tem evidenciado sobre as particularidades semânticas e morfossintáticas desta categoria. Tal acaba por ter repercussões negativas nas práticas educativas, quer nos materiais pedagógicos produzidos, quer nas conceções que os alunos constroem sobre a relação entre género e sexo e sobre as propriedades morfossintáticas do género gramatical.

2.2. O género linguístico nos materiais pedagógicos

Uma leitura minimamente atenta dos materiais pedagógicos – gramáticas, manuais e auxiliares – permite constatar a existência de formulações e instruções que replicam certas imprecisões presentes nos documentos reguladores. Além disso, verificam-se outros procedimentos pedagógico-didáticos que não decorrem diretamente do discurso oficial, mas resultam, antes, de uma contaminação da realidade linguística pela realidade bio-sociológica, no sentido em que se favorece, nas representações mentais dos alunos, a associação entre género como categoria social, género como categoria gramatical e sexo como categoria biológica.

Esta associação é promovida na construção do conhecimento intuitivo pelas crianças ainda antes da entrada no ensino formal, razão pela qual seria importante que o 1.º ciclo do Ensino Básico desenvolvesse uma abordagem clara e rigorosa da questão. No entanto, verifica-se que, nos materiais pedagógicos, prevalecem certas estratégias (meta)linguísticas e outras de natureza gráfica e diagramática⁷ que fazem perdurar o equívoco. Vamos aqui debruçar-nos apenas sobre as primeiras, que envolvem o recurso explícito a metalinguagem inadequada e a promoção de uma reflexão que alia, implícita ou explicitamente, o género a sexo e sugere a existência de uma *pseudorregra* de ligação entre índice temático e género, como acima identificámos nos documentos reguladores do ensino.

Em alguns materiais⁸ utiliza-se metalinguagem adequada (variação, e não flexão, em género; palavras variáveis), distingue-se género gramatical de sexo (ou de género natural, designação mais problemática) e propõem-se exercícios de concordância no interior do SN, solicitando, por exemplo, ao aluno que escreva o artigo correto ao lado de cada nome de acordo com os valores de género em questão, procedimentos correspondentes ao que a investigação teórica tem afirmado sobre este tema.

Nem sempre estes procedimentos são, contudo, garantia de um domínio completo do assunto, como demonstram certas incongruências no interior de um mesmo manual ou caderno de atividades, em que se refere, por exemplo, a existência de variação em género e se considera que palavras diferentes podem exprimir diversos valores de género da mesma palavra. Se a alteração morfológica de um item lexical pressupõe a preservação do seu radical, mesmo sofrendo certos *reajustamentos* fonético-fonológicos (por exemplo, as formas verbais *dormir*, *dormes* e *durmo* possuem o mesmo radical), não será lógico admitir que formas completamente afastadas (*cavalo*, *égua*; *boi*, *vaca*) possam corresponder a uma variação de uma mesma palavra. Tal não

7 Já em outro momento (Baptista *et al.*, 2013a) nos ocupámos da identificação de algumas estratégias gráficas e diagramáticas que percorrem os materiais pedagógicos e promovem uma associação errada entre género linguístico, género como categoria sociopsicológica e sexo, mobilizando inclusive certas ideias estereotipadas. Entre essas estratégias contam-se a associação dos valores de género a cores (azul para os meninos e rosa para as meninas) e aos símbolos do sexo masculino e do sexo feminino, bem como a construção de quadros para registo dos valores de género cujo topo apresenta as palavras ou as imagens representativas de meninos e meninas.

8 Numa avaliação de 63 manuais escolares e cadernos de atividades em vigor no ensino entre 1990 e 2012 e destinados a alunos de 6 a 12 anos (1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico português), pudemos constatar (Baptista *et al.*, 2013b) o modo como se promove a confusão entre género e sexo ou como se procede a uma caracterização imprecisa do género gramatical do ponto de vista morfossintático. Organizámos os materiais analisados em fichas informativas (com e sem exemplos), exercícios (sem enquadramento explicativo) e fichas informativas com exercícios. Os exemplos que apresentamos neste artigo resultam dessa pesquisa.

impede, por outro lado, que expressem diferentes valores de sexo, dimensão biológica que não tem de ser obrigatoriamente plasmada num contraste de género, tal como sucede com outras palavras que designam seres sexuais (*criança, indivíduo*).

A associação equívoca entre género e sexo é, assim, um dos maiores problemas encontrados nos materiais pedagógicos, perpetuando certas práticas anteriores que influenciam negativamente o conhecimento implícito construído pelas crianças em idade pré-escolar e *prolongando* as imprecisões registadas nos textos oficiais. Nas 27 fichas informativas analisadas, encontrámos 20 ocorrências (74%) promovendo explícita ou implicitamente a associação de género a sexo.

Essa confusão radica, nos materiais pedagógicos, em vários procedimentos. Um deles relaciona-se com o recurso sistemático a nomes que designam seres sexuais, sobretudo animais, para ilustrar a atribuição do género ou solicitar a identificação dos valores. Esta estratégia apresenta-se sob duas formas: pode sugerir a assunção de que apenas este tipo de nomes tem género gramatical ou envolver a afirmação explícita de que, por exemplo, o nome *rapaz* é do género masculino por designar um ser do sexo masculino (o que é facilmente questionável em palavras masculinas como *indivíduo*, que pode reportar-se a ambos os sexos, ou *mulherão*, que designa uma entidade do sexo feminino).

Um outro procedimento frequente é o de considerar a heteronímia de radicais como um *caso especial, uma forma irregular* ou uma *exceção* relativa à variação das palavras em género. Tanto em fichas informativas como em exercícios, os autores dos materiais assumem, claramente, um processo de contraste de sexo como um processo de contraste de género linguístico, o que se torna problemático, tanto mais que estamos perante palavras sem qualquer relação ao nível do radical. São apresentados exemplos vários deste processo e solicita-se aos alunos que recordem vários outros presentes no discurso do dia-a-dia.

Também a composição associada à oposição de valores de sexo é frequentemente confundida com contraste de género, afirmando-se em vários manuais e gramáticas que para obtermos, por exemplo, o feminino de *panda* basta juntar a palavra *fêmea*. Este procedimento (7 ocorrências em 24 fichas informativas com exemplos), para além de erróneo, constitui o ensino explícito de um aspeto que entra em conflito com o conhecimento intuitivo que, muitas vezes, as próprias crianças possuem. Por outras palavras, é possível um aluno produzir espontaneamente a sequência *um panda-macho* ou *um panda-fêmea*, selecionando corretamente o artigo a utilizar, mas ser

levado, em tarefas de explicitação do valor de género, a identificar *panda-fêmea* como uma palavra feminina pela presença da forma *fêmea*, o que constitui um exemplo claro de como o conhecimento sobre o sexo do referente contamina negativamente o conhecimento linguístico sobre o género. Este problema, presente em muitos dos materiais que analisámos, permite, por outro lado, assumir que, pedagogicamente, será mais adequado iniciar o tratamento do conteúdo género gramatical pela concordância, evidência sintática inequívoca desta categoria, antes de solicitar aos alunos a identificação dos valores de género. Será ainda oportuno que, logo no início desta abordagem, figurem nomes que designam seres não animados, de modo a ficar claro que o género é uma propriedade característica de todos os nomes e que, em português europeu como em outras línguas, a relação com o sexo dos referentes está longe de ser forçosa. Tal constatação sobre a dimensão arbitrária desta categoria, na sua génese, obriga a uma exposição frequente dos alunos a diferentes exemplos, de modo a serem capazes de se apropriar do género de cada palavra e de desencadear, na frase, os mecanismos de concordância adequados, questão que ganha ainda mais pertinência quando estamos a considerar o ensino do português como língua não materna, situação em que os momentos de imersão linguística serão menos habituais.

A associação entre género e sexo acaba por ter consequências na abordagem das propriedades morfosintáticas do género, o que se traduz, por exemplo, na formulação da *pseudoregra* segundo a qual, como vimos acima, os índices temáticos (IT) permitem veicular e contrastar valores de género. Em 27 fichas informativas analisadas, encontrámos 21 ocorrências (77,7%) de promoção explícita (12 casos) ou implícita (9 casos) desta *pseudoregra*, em que se associam os nomes masculinos ao IT <-o> e os nomes femininos ao IT <-a>. Daqui derivam vários processos considerados relevantes para o contraste de género e que percorrem todos os materiais consultados. O mais frequente (22 registos em 24 fichas informativas com exemplos) é a alternância de IT, que sustenta a suposta regra geral acima enunciada e é conotada com a existência de flexão em género nos nomes. Sempre que nas fichas surge apenas um exemplo, é este processo que assume protagonismo, contribuindo para reforçar a ideia errónea de que o ensino e a aprendizagem deste conteúdo se justificariam apenas para efeitos de contraste de género e de sexo.

A proliferação, em vários materiais pedagógicos, dos chamados *casos especiais* acaba por ser contraditória com a referência à flexão, na medida em que inviabiliza o carácter obrigatório e sistemático que caracteriza este processo morfológico. Sob este

chapéu (casos especiais, formas irregulares ou exceções), e sem nunca surgir metalinguagem associada aos exemplos enunciados, recaem vários outros processos, com destaque para aqueles que são apresentados como contraste de género, mas apenas se referem a uma diferenciação do sexo dos referentes, como o contraste lexical (*pai/mãe*), com 14 ocorrências, ou a composição (*corvo-macho/corvo-fêmea*), com 7. No âmbito da efetiva linearização do valor de género mas assumidos nos materiais consultados como contraste, figuram, nem sempre de modo organizado, exemplos relativos a processos de natureza fonológica e de natureza morfológica. Nos primeiros, ocorre modificação do IT (omitido no masculino em *professor*, e alterado em formas como *réu*, *européia*, *leoa* ou *avô*). Nos segundos, são os sufixos derivacionais que permitem especificar o género do nome (*galinha*, *perdigão*, *princesa*).

Além das fichas informativas, também os exercícios propostos constituem o reflexo de práticas que associam indevidamente género e sexo e cometem imprecisões na abordagem morfossintática deste conteúdo. A maioria dos exercícios (62%) consiste na classificação dos nomes quanto ao valor de género, mas surgem também com alguma frequência (30,3%) tarefas de produção de contrastes, que privilegiam a ligação entre género e sexo, em subtarefas variadas como a solicitação do masculino ou do feminino associado a sexo, a identificação de um dos elementos do par e a reescrita de frases, traduzindo-se esta última numa instrução pouco precisa como *Escreve a frase no feminino*, como se todas as palavras de uma frase estivessem igualmente sujeitas à variação em género, ou se a própria frase, enquanto objeto linguístico superior à palavra, tivesse género.

2.3. Conhecimento e desconhecimento sobre género

As imprecisões encontradas nos documentos reguladores e nos materiais pedagógicos acabam por ter um reflexo evidente nos conhecimentos construídos, quer pelos professores que partem destes documentos e materiais para prepararem e lecionarem as suas aulas, sem, por vezes, consultarem outras fontes, quer pelos alunos, cujo conhecimento implícito é influenciado negativamente por estes fatores.

Para promover o desenvolvimento da competência comunicativa dos seus alunos, o professor tem de ser ele próprio proficiente no uso da Língua Portuguesa, fator que

funciona como “pré-requisito para o exercício da profissão” (Duarte, 2001: 29). Além disso, precisa de desenvolver, com vista a um ensino adequado da gramática, um conhecimento linguístico e metalinguístico aprofundado, ancorado em disciplinas como a Linguística, pois, como afirma Marcuschi (2002: 1), “o tratamento da língua em sala de aula é uma questão, num certo sentido, principalmente lingüística (com tudo o que envolve o fenómeno linguagem)”. Não se trata aqui do conhecimento próprio do especialista nesta área, mas de um conhecimento pedagógico dos conteúdos, que, segundo Shulman (1987: 8), “represents the blending of content and pedagogy into an understanding of how particular topics, problems, or issues are organized, represented and adapted to the diverse interests and abilities of learners, and presented for instruction”. Trata-se de um conhecimento de natureza compósita e pragmática, na medida em que “incluirá, modificando-o, o conhecimento de conteúdo” (Roldão, 2007: 100), o que pressupõe, no docente, uma capacidade de incorporação de conhecimento.

É neste processo de transformação e acomodação que, muitas vezes, os professores se apropriam de informações sobre o género de um modo impreciso e isso acaba por interferir negativamente no conhecimento que os próprios alunos constroem. Procurámos, assim, perceber de que modo o ensino explícito do conteúdo género gramatical modifica o conhecimento intuitivo dos alunos⁹ e pudemos constatar que, em certas situações, a gramática interiorizada é ultrapassada em tarefas de identificação, momento em que o ensino explícito parece anulá-la, mas não na produção espontânea. Alguns alunos consideram, por exemplo, *cobra-macho* uma forma masculina, na tarefa de identificação, mas produzem frases como *A cobra-macho é lindíssima*, reconhecendo o género feminino da palavra *cobra* e assim desencadeando a concordância na frase.

A associação entre género e sexo e a influência do índice temático na atribuição dos valores de género são duas práticas já referenciadas nas subsecções anteriores e que percorrem as respostas que os alunos, sobretudo do 2.º ano, mas também do 4.º ano, apresentam no inquérito. A valorização do IT, que a criança desenvolve intuitivamente desde muito cedo, está patente, por exemplo, nas dificuldades que certos alunos revelam para identificar o género de palavras como *panda* ou *tribo*, itens que nos exercícios

9 Para cumprir este objetivo, efetuámos um estudo (Choupina *et al.*, 2015) cuja amostra é composta por 381 sujeitos com idades compreendidas entre os 7 e os 12 anos. Os informantes são alunos do Ensino Básico (EB): 27,8% (n=106) frequentam o 2.º ano de EB; 32% (n=122) o 4.º ano; 40,2% (n=153) o 6.º ano. Os alunos responderam a um inquérito em que se procurava verificar quais as suas concepções sobre género gramatical, a sua capacidade de identificar valores de género e de produzir enunciados em que aplicassem as concepções e os conhecimentos construídos.

aparecem acompanhados de outros com o mesmo IT e, na realidade, contrariam a *pseudorregra* que erradamente liga género e classe formal. Apenas 44,3% dos alunos do 2.º ano conseguiram identificar *tribo* como palavra feminina e, no entanto, 73,6% da mesma faixa etária reconheceram *panda* como forma masculina. As hesitações ocorrem igualmente perante formas atemáticas ou de tema vazio no singular, como *avestruz*, *papel* e *perdiz*, de tal modo que, perante esta sequência, somente 64,2% dos alunos do 2.º ano foram capazes de apontar a forma masculina.

A prevalência da categoria biológica sexo sobre o conhecimento linguístico na atribuição dos valores de género torna-se muito clara em tarefas em que se pergunta aos alunos se admitem determinadas sequências como pares de género. Perante *gorila-macho/gorila-fêmea*, apenas 29,2% no 2.º ano e 41,8% no 4.º defendem tratar-se somente de um contraste ao nível do sexo, mas não do género, o que demonstra que o ensino explícito deste conteúdo não modifica certas concepções que as crianças constroem desde cedo e que acabam por ser reforçadas no ensino formal, como acima verificámos. Pelo contrário, no âmbito da produção, em exercícios de correferência e de concordância¹⁰, o (re)conhecimento da importância sintática do género na frase acaba por prevalecer sobre a influência de fatores semânticos, verificando-se, logo no 2.º ano, um nível de acerto de 76,4% na correferência e de 88,7 na concordância.

Ao reconstituirmos o percurso *documentos oficiais-materiais pedagógicos-conhecimentos de professores e alunos*, verificamos, assim, que as mesmas imprecisões caracterizam a abordagem do conteúdo género gramatical, sem que a influência da investigação em várias áreas da Linguística se faça sentir de modo produtivo.

3. Algumas conclusões

Desencadeado pela necessidade de perceber por que razão o *deficit* nos conhecimentos explícitos sobre o conteúdo género linguístico não parece compatível com a identificação de uma idade precoce para a sua aquisição nem com os índices de correção nas produções de adultos e crianças, este estudo evidenciou a ausência de

10 Para testar a capacidade de os alunos estabelecerem correferências, pedimos-lhes que decidissem qual a expressão que se revelaria gramatical na frase “A borboleta-macho, logo pela manhã, é a primeira/o primeiro a sair dos casulos”. A tarefa de concordância implicava uma tomada de decisão na frase “O João é um/uma criança que costuma ir ao quadro todos os dias”.

metalinguagem científica sistemática e de correção linguística na abordagem do tema nos documentos reguladores, atualmente em vigor em Portugal, para o ensino do género linguístico no Ensino Básico, assim como nos materiais e práticas pedagógicas de apoio à aprendizagem, publicados e usados ao longo de várias décadas.

A inclusão praticamente sistemática do conteúdo género linguístico no domínio da Morfologia, a sua definição como categoria flexionável ou tão-só a sua associação com categorias flexionáveis e a estratégia de exemplificações com associações explícitas ou implícitas a correspondências dos índices temáticos –a e –o a variação de género, com recurso a seres sexados, pretensamente facilitadoras do processo de aprendizagem, consolidando a confusão generalizada entre categorias linguísticas de género e a dimensão biológica de sexo, promovem o ensino e a aprendizagem da metalinguagem relativa ao conteúdo género linguístico de forma diacronicamente instável e mesmo semântica e pragmaticamente anacrónica. Este anacronismo é evidente nas diversas propostas de tarefas e na resposta dos alunos a tarefas de identificação do género linguístico que apresentam um significativo índice de contradição com os conhecimentos interiorizados a que os falantes acedem para a produção de concordâncias em uso.

A óbvia constatação de que as investigações em Linguística, aptas para a explicitação da complexidade do processo de atribuição de género linguístico e para a eliminação da confusão desencadeada pela partilha das designações com a categoria biológica de sexo (masculino e feminino), não tiveram ainda repercussão na metalinguagem dos documentos reguladores nem nas estratégias de Ensino, leva-nos a afirmar a urgente necessidade de promoção de maior rigor na uniformização metalinguística e de reciclagem de conhecimentos junto dos agentes educativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcântara, Cíntia (2003). *As classes formais do Português e sua constituição: um estudo à luz da teoria da Morfologia Distribuída*. Tese de doutoramento apresentada à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Alcântara, Cíntia (2010). As classes formais do português brasileiro. *Letras de Hoje*, v. 45, n.º 1, 5-15.

Alexiadou, Artemis (2004). Inflection Class, Gender and DP Internal Structure. In G. Müller (ed.). *Explorations in nominal inflection*, 21-49. Berlin: Walter de Gruyter.

Baptista, Adriana *et al.* (2013a). Conhecimentos implícitos e explícitos de género linguístico e suas implicações no ensino. In Madalena Teixeira *et al.* (orgs.) *Ensinar e Aprender Português num mundo plural*. IPSantarém: Escola Superior de Educação.

Baptista, Adriana *et al.* (2013b). Representação e aquisição do género linguístico em PE: Alguns contributos a partir da análise de materiais pedagógicos. In *Anais do IV Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa*, (Simpósio 5 - Estudos Linguísticos e Literários de Língua Portuguesa na Educação Básica). 216-224. URL: http://www.simelp.letras.ufg.br/anais/simposio_05.pdf

Botelho, José Mário (2004). *O género imanente do substantivo no português*. Rio de Janeiro: Botelho.

Buescu, Helena C. *et al.* (2012). *Metas Curriculares de Português, Ensino Básico*. Lisboa: MEC.

Buescu, Helena C. *et al.* (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: MEC.

Câmara Junior, José Matoso (1970). *Estrutura da Língua Portuguesa*. Petrópolis: Vozes.

Choupina, Celda (2011). Reflexões sobre o género em Português Europeu e em Tétum. In Revista electrónica elingUP, nº 1, v. 3. 64-77. URL: http://cl.up.pt/elingup/vol3n1/article/article_5.pdf.

Choupina, Celda & Costa, José António (2011). Classes de palavras: autonomia linguística e ensino. Contributos para a caracterização linguística e a abordagem pedagógica do Nome. In Teixeira *et al.* (2011). *Novos desafios no ensino do português*. Santarém: Escola Superior de Educação.

Choupina, Celda *et al.* (2015). Conhecimentos e regras explícitos e implícitos sobre género linguístico nos alunos dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico: a influência da classe formal do nome. In *Textos seleccionados do XXX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. A. Moreno, F. Silva & J. Veloso (Org.). Porto: APL, 153-174. ISBN: 978-989-97440-4-2.

Choupina, Celda *et al.* (2014). A gramática intuitiva, o conhecimento linguístico e o ensino-aprendizagem do género em PE. Comunicação apresentada ao *IV Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa*, Uberlândia.

Choupina, Celda *et al.* (2013). Representação e aquisição do género linguístico em PE: um estudo exploratório. In Éva Buchi/ Jean-Paul Chauveau/ Jean-Marie Pierrel (éds.). *Actes du XXVII^e Congrès international de linguistique et de philologie romanes (Nancy, 15-20 juillet 2013)*, 3 volumes. Strasbourg : Société de Linguistique Romane /ÉliPhi.

Corbett, Greville G. (1991). *Gender*. Cambridge: Cambridge University Press.

Corbett, Greville G. (2013a). Number of Genders. In: Dryer, Matthew S. & Haspelmath, Martin (eds.) *The World Atlas of Language Structures Online*. Leipzig: Max Planck

Institute for Evolutionary Anthropology. (Disponível on line em: <http://wals.info/chapter/30>. Consultado em 2015-07-22.)

Costa, José António *et al.* (2015). Género gramatical: a complexidade do conteúdo e a sua abordagem nos documentos reguladores do ensino do Português no 1º Ciclo EB. In *Exedra. Revista Científica. Didática do Português. Investigação e práticas*, número temático, junho 2015. Coimbra: ESEC. ISSN 1646-9526.

Duarte, Inês (2001). A formação em Língua Portuguesa na dupla perspectiva do formando como utilizador e como futuro docente da língua materna. In: SIM-SIM, I. (org.) *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Cadernos de Formação de Professores, n.º 2, p. 27-34.

Figueira, Rosa Attié (2004). A criança na língua: marcas de subjetivação na aquisição do género. *Letras de Hoje*, v. 39, n.º 3, 61-74.

Halle, Morris & Marantz, Alec (1993). *Distributed morphology and the pieces of inflection* (in:) K. Hale & S.J. Keyser (eds.) *The View from Building 20*. Cambridge, Mass.: MIT Press. 111–176.

Marcuschi, Luiz Antonio (2002). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In Dionísio, Ângela Paiva *et al.* (org.) *Gêneros textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, p.19-36.

Vilela, Mário (1999). Gramática da Língua Portuguesa. Coimbra: Almedina.

Roldão, Maria do Céu (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. In *Revista Brasileira de Educação*, vol. 12, n.º 34.

Shulman, Lees (1987). Knowledge and teaching: foundations of a new reform. In *Harvard Educational Review*, vol. 57, n.º 1.

Villalva, Alina (2000). *Estruturas Morfológicas. Unidades e Hierarquias nas Palavras do Português*. Lisboa: FCG/FCT.

